



**INSTITUTO
FEDERAL**
Rio de Janeiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

Campus Niterói

Especialização em Educação e Novas Tecnologias

Sthefany da Silva Linhares

**USO DE ESTRATÉGIAS DE GAMIFICAÇÃO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Niterói

Setembro/2024

Sthefany da Silva Linhares

**USO DE ESTRATÉGIAS DE GAMIFICAÇÃO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Trabalho apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do grau de Especialista em Educação e Novas Tecnologias.

Orientador: Dr. Helvio Jeronimo Junior

Niterói

2024

L755u Linhares, Sthefany da Silva.

Uso de estratégias de gamificação na disciplina de língua portuguesa do 1º ano do Ensino Fundamental I / Sthefany da Silva Linhares. – Niterói, RJ, 2024.
51 p. : il.

Orientação: Helvio Jeronimo Junior
Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação e Novas Tecnologias) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, 2024.

1. Gamificação. 2. Língua Portuguesa. 3. Alfabetização. I. Jeronimo Junior, Helvio. II. Título

IFRJ/CNIt/Biblioteca

CDU 37:004

Ficha catalográfica elaborada por
Débora Elena Speranza do Nascimento – CRB7 6928

Sthefany da Silva Linhares

USO DE ESTRATÉGIAS DE GAMIFICAÇÃO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Trabalho apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do grau de Especialista em Educação e Novas Tecnologias.

Aprovado em 30/09/2024.

Banca examinadora

Prof. Dr. Helvio Jeronimo Junior
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
Orientador

Prof. Dr. Frederico Sidney Guimarães
Estado e Prefeitura do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Vanessa Moreno Motta
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE
JANEIRO – *CAMPUS NITERÓI*

ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

USO DE ESTRATÉGIAS DE GAMIFICAÇÃO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Sthefany da Silva Linhares

Resumo

Estratégias de gamificação têm sido amplamente utilizadas na educação em diferentes áreas de conhecimento, bem como em níveis, modalidades e série de ensino distintas. Este trabalho tem como objetivo investigar o uso de estratégias de gamificação ou as necessidades do uso dessas estratégias na disciplina de língua portuguesa do 1º ano do Ensino Fundamental I (EFI), segundo as percepções e experiências de professores que atuam nesse contexto. As percepções dos docentes foram investigadas a partir de um questionário elaborado e disponibilizado no formato de um *survey*, a partir de 22 respostas válidas de um questionário elaborado para esta pesquisa. A análise dos resultados permitiu identificar se os participantes do estudo têm adotado estratégias de gamificação em sala de aula, detalhando: (i) quais objetos de conhecimento de língua portuguesa têm sido abordados com auxílio de estratégias de gamificação; (ii) quais tipos de estratégias de gamificação têm sido adotadas por esses docentes; (iii) informações detalhadas sobre o uso de cada estratégia mencionada respondentes; (iv) vantagens, desafios e intenção de uso sobre a aplicabilidade de estratégias de gamificação no contexto investigado. Os resultados dessa pesquisa oferecem contribuições tanto para docentes da área quanto para a literatura acadêmica. No que diz respeito aos docentes, os resultados obtidos proporcionam um *feedback* detalhado sobre o uso de estratégias de gamificação na disciplina de língua portuguesa do 1º ano do EF I. Para a literatura acadêmica, os resultados podem ser considerados valiosos para futuras pesquisas.

Palavras-chave: Gamificação; Língua Portuguesa; Alfabetização.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 METODOLOGIA.....	10
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
3.1 O Modelo de Ensino Tradicional e suas Limitações.....	12
3.2 O Ensino de Língua Portuguesa no 1º ano do Ensino Fundamental I	15
3.3 Metodologias Ativas de Ensino	18
3.4 Gamificação na Educação.....	20
3.5 O Uso de Gamificação no Ensino de Língua Portuguesa.....	22
4 SURVEY SOBRE O USO DE ESTRATÉGIAS DE GAMIFICAÇÃO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	26
4.1 Instrumento de Coleta de Dados.....	26
4.2 Seleção dos Participantes e Divulgação do Questionário.....	29
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES DO SURVEY.....	30
5.1 Caracterização dos Participantes.....	30
5.2 Uso de Estratégias de Gamificação	31
5.3 Objetivos e Informações Específicas sobre o Uso das Estratégias de Gamificação	33
5.4 Vantagens e Dificuldades no uso de Estratégias de Gamificação.....	38
5.5 Percepção da Necessidade de Uso de Estratégias de Gamificação e Aspectos Limitantes.....	41
5.6 Comentários Adicionais Coletados	44
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS	48

1 INTRODUÇÃO

O ensino tradicional nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, especialmente nas etapas de alfabetização, enfrenta desafios significativos (CARNEIRO, 2012; ANTUNES JUNIOR, 2021). As metodologias expositivas e centralizadas no professor, características do ensino tradicional, são frequentemente inadequadas para atender às demandas de um processo de aprendizagem diversificado, como afirmam Carneiro (2012), Paiva et al. (2017) e Mota e Rosa (2018). Nesse modelo, o aluno tende a ocupar um papel passivo, o que pode resultar em desinteresse e dificuldades na construção de habilidades fundamentais, como leitura e escrita. Além disso, o ritmo inflexível do ensino tradicional não leva em conta as diferenças individuais dos alunos, comprometendo o desenvolvimento de competências cognitivas essenciais (CARNEIRO, 2012; ANTUNES JUNIOR, 2021).

Em resposta a essas dificuldades, muitos docentes e escolas vêm adotando metodologias ativas e atividades lúdicas em suas práticas pedagógicas. Por exemplo, o uso de estratégias de gamificação aliados a tecnologias digitais, tem se mostrado uma solução eficaz para promover o engajamento dos alunos e facilitar o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Da Silva (2021) e Oliveira (2024), a inserção de jogos e atividades interativas proporciona uma maior participação dos alunos, que se tornam protagonistas de seu aprendizado. Além disso, tecnologias digitais permitem a personalização do ensino, adaptando o ritmo e o conteúdo de acordo com as necessidades de cada estudante (OLIVEIRA, 2024).

O uso de metodologias lúdicas e tecnológicas também está em consonância com diretrizes educacionais estabelecidas por documentos oficiais relacionadas a educação no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) recomendam a inclusão de abordagens inovadoras no processo de ensino, com o objetivo de preparar os alunos para os desafios do século XXI. A BNCC, por exemplo, enfatiza a importância do desenvolvimento de habilidades socioemocionais e competências digitais e, que podem ser potencializadas pelo uso de estratégias de gamificação e tecnologias no ambiente escolar.

A literatura acadêmica aponta diversas vantagens no uso da gamificação para a educação. Segundo Oliveira (2024), a gamificação estimula a motivação dos alunos, melhora a retenção de conteúdos e contribui para o desenvolvimento de competências como pensamento crítico e resolução de problemas. Além disso, o caráter lúdico das atividades gamificadas favorece a aprendizagem ativa e colaborativa, promovendo uma experiência educacional mais significativa.

Dado o exposto, considerando a realidade e experiência profissional da autora dessa pesquisa, o presente trabalho teve como objetivo investigar o uso de estratégias de gamificação ou as necessidades do uso dessas estratégias na disciplina de língua portuguesa do 1º ano do Ensino Fundamental I (EFI), segundo as percepções e experiências de professores que atuam nesse contexto. Essa pesquisa se justifica uma vez que a autora observou em seu ambiente escolar que estratégias de gamificação não têm sido adotadas por demais docentes ou são utilizadas de modo incipiente. Além disso, identificou-se na literatura acadêmica que o número de estudos sobre estratégias de gamificação para contexto investigado ainda é incipiente.

Para atender o objetivo estabelecido, as seguintes questões de pesquisa foram definidas:

- Docentes do 1º ano do Ensino Fundamental I (EFI) têm adotado estratégias de gamificação em sala de aula para abordar tópicos da disciplina de língua portuguesa?
 - Caso sim, quais os propósitos de uso dessas estratégias?
 - Caso sim, quais tipos de estratégias têm sido adotadas?
 - Caso sim, quais são as vantagens e desafios ao usar essas estratégias?
 - Caso não, percebe-se a necessidade de estratégias de gamificação para quais propósitos?
 - Caso não, quais os aspectos limitantes que têm contribuído para o não uso de estratégias?

A partir dessa seção, o trabalho está estruturado da seguinte forma: a Seção 2 apresenta a metodologia adotada; na Seção 3 são apresentados os conceitos e fundamentos teóricos relacionados a temática investigada; a Seção 4 descreve o survey conduzido, detalhando os aspectos adotados nas fases de planejamento, o

instrumento elaborado para coleta de dados e detalhes sobre a execução desse survey; as análises dos resultados estão descritas na Seção 5; por fim, a Seção 6 apresenta as considerações finais, indicando as principais contribuições e limitações desta pesquisa.

2. METODOLOGIA

O uso de uma metodologia de pesquisa proporciona um processo de construção de conhecimento rigoroso, válido e confiável (MARCONI e LAKATOS, 2021) (GIL, 2022), (KÖCHE, 2014). Portanto, nas etapas de planejamento e execução, na coleta de dados, e na análise dos resultados se faz necessário adotar um ou mais métodos de pesquisa que sejam adequados para obter evidências sobre o fenômeno estudado.

Dependendo do objetivo da pesquisa, pode ser útil e necessário combinar o uso de diferentes métodos de pesquisa, ou seja, fazer uma triangulação para analisar dados distintos ou sobre diferentes perspectivas (JOHNSON e ONWUEGBUZIE, 2004) (CRESWELL e CLARK, 2015) (GALVÃO e RICARTE, 2018) (MAGALHÃES JÚNIOR e BATISTA, 2023). Por exemplo, pesquisas de natureza qualitativa e/ou quantitativa na área de educação podem utilizar diferentes métodos, conforme abordados nas obras de Ludke e André (2013), Mattar e Ramos (2021) e Magalhães Júnior e Batista (2023).

A Figura 1 apresenta as etapas de condução desta pesquisa, ilustrando a ordem de execução, métodos e procedimentos adotados.

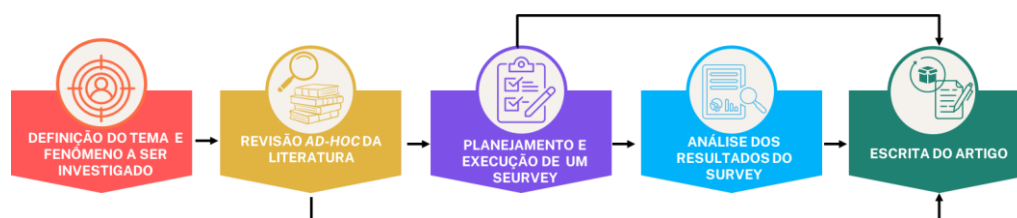


Figura 1. Metodologia de Pesquisa Adotada.

A primeira etapa consistiu na definição do fenômeno a ser investigado e o contexto de investigação, na qual vale ser reforçado novamente: *o uso de estratégias de gamificação* (fenômeno investigado) *nas aulas da disciplina de língua portuguesa do 1º ano do EF I* (contexto de investigação do fenômeno). A decisão do fenômeno a ser investigado e do contexto de investigação foi tomada com base em uma Revisão *ad-hoc* da Literatura realizada na fase inicial dessa pesquisa.

A segunda etapa dessa pesquisa foi a condução de uma Revisão *ad-hoc* da Literatura sobre temáticas relacionados ao fenômeno e contexto de investigação, abordadas na Seção 3. Essa revisão serviu como uma base inicial dessa pesquisa e para apoiar a definição das etapas posteriores, sendo o referencial teórico desse trabalho.

A terceira etapa dessa pesquisa foi o planejamento e execução de um *survey* com um público-alvo para apoiar nas respostas às questões de pesquisas definidas. O planejamento e execução envolveu vários procedimentos metodológicos, conforme descritos na Seção 4. É importante ressaltar que *survey* foi o principal estudo dessa pesquisa, uma vez que permitiu a coleta de dados a partir da percepção de um grupo de professores sobre o uso de estratégias de gamificação na disciplina de língua portuguesa do 1º ano do EF I.

A quarta etapa dessa pesquisa foi a análise dos dados, baseando-se nas respostas coletadas a partir do *survey*. A análise foi realizada usando procedimentos quantitativos (contagem de frequência das respostas) e qualitativos (análise e reflexões discursivas sobre a frequência das respostas, bem como dos comentários dos participantes).

Por fim, a última etapa consistiu na consolidação e escrita da versão final do artigo sobre a pesquisa conduzida. Entretanto, é importante ressaltar que a escrita do artigo foi contínua e cíclica ao longo do tempo, conforme ilustrado na Figura 1.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 O Modelo de Ensino Tradicional e suas Limitações

O modelo e práticas pedagógicas tradicionais de ensino são consideradas como sendo aqueles que em um primeiro lugar a teoria é apresentada de modo de expositivo aos educandos, e as atividades práticas tendem a ficar em segundo plano (GÔNGORA, 1985; RODRIGUES, MOURA E TESTA, 2011). Neste modelo de ensino, os professores assumem um papel de autoridade com a função de serem portadores de conhecimentos que devem ser repassados aos alunos, bem como devem orientá-los e avaliá-los (RODRIGUES, MOURA E TESTA, 2011; CARNEIRO, 2012; ANTUNES JUNIOR, 2021). Além disso, os autores referenciados corroboram que, no modelo tradicional de ensino os alunos tendem a serem vistos como um ser “vazio” que recebe informações fragmentadas. Em seu livro, Gôngora (1985) discute que nesse modelo de ensino, o aluno apenas recebe o conhecimento, e por si só desenvolve suas características humanas, políticas e sociais de uma forma que os “menos capazes” ficariam para trás em uma escala de desenvolvimento.

Conforme apontado por muitos pesquisadores da área de educação, a base da educação tradicional tende a oferecer aos alunos uma aprendizagem que resulta numa dinâmica de memorização mecanizada de teorias retiradas de livros didáticos, que conseqüentemente tende a apresentar conteúdos de disciplinas isoladas, isto é, sem interconexão com a realidade do mundo (CARNEIRO, 2012). Para a autora, isso se enquadra em modelo de ensino narrativo que prejudica a atitude do educando em relação a agir como um ser pensante, na qual ressalta que:

"A cada dia, todos aqueles que se encontram no processo educativo tradicional têm assumido ferozmente a prática da narração. Os professores narram o que aprenderam e os alunos os seguem nesta prática de repetição. O conteúdo trabalhado desta maneira torna-se algo supérfluo, vazio na vida do estudante que desconhece a função daquele assunto no seu cotidiano; o aluno não delimita nenhum grau de importância neste tipo trabalho, pois se apresenta de forma fria, solitária, e percebe que o seu educador também não consegue dar sentido/ luz a seu planejamento, rotulado já como tradicional." (CARNEIRO, 2012)

Portanto, um dos grandes problemas do modelo de ensino tradicional é a ausência de interação entre os sujeitos (professores e alunos), tendo o professor com uma postura autoritária, ocupando na maioria das vezes o lugar central da sala de aula. (RODRIGUES, MOURA, TESTA, 2011). Considera-se que essa falha ocorre porque muitas vezes o que está sendo apresentado pelo professor não reflete na realidade dos alunos, criando uma distância entre o processo de ensino e aprendizagem. Essa distância reflete no desinteresse dos alunos, na falta de participação no que está sendo realizado em sala, uma vez que limita a criatividade dos estudantes. Neste contexto de problemas relacionados ao modelo de ensino tradicional, Carneiro (2012) argumenta que:

“Essa concepção de aprendizagem vai ferir muito os princípios de Paulo Freire (1996) que acredita que o ato de ensinar vai muito além de transferir conhecimento; o professor deve apresentar a seus alunos a possibilidade para a construção e a produção de seu próprio saber.” (CARNEIRO, 2012)

Em suas obras, Paulo Freire (1996; 2005) apresenta um novo olhar em relação a educação, sempre contrapondo esse modelo de ensino tradicional e pautando a necessidade de uma modelo de ensino na qual os alunos participem como sujeitos ativos. No livro “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire (2005) critica os métodos de ensino tradicionais, pois considera que é pedagogicamente inviável ensinar baseado no patamar de superioridade e autoritarismo, como é feito na educação tradicional. Conforme pode ser observado nas palavras de Freire a seguir, o modelo de ensino tradicional centrado na narração é um problema para educação.

“[...] Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morte, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar. Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação.” (FREIRE, 2005, p. 65)

Para Freire (2005), os alunos não podem ser considerados como seres vazios, passíveis de serem preenchidos com conteúdo narrados por professores. Conforme ressaltado por Carneiro (2012), esse tipo de aprendizagem não contribui

para a formação de um ser crítico, ao invés disso, aumenta o seu grau de ingenuidade diante das várias questões que fazem parte de sua vida, como os pessoais, políticas, econômicas, religiosas etc.

Cabe destacar aqui que, o papel dos educadores e suas práticas pedagógicas são essenciais para impossibilitar que as práticas de ensino tradicionais continuem perpetuando nas escolas. Portanto, os professores devem enfrentar o novo sem medo, discriminação e estarem abertos a novas tendências e desafios educacionais que proporcionam ao aluno os atos de investigação e pensar certo (CARNEIRO, 2012). Com relação ao papel do professor em ensinar aos seus alunos a pensarem certos, referimos ao argumentado por Paulo Freire (1996):

“Pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de pensar de santos e de anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras. (...) O clima do pensar certo não tem nada a ver com a das fórmulas preestabelecidas, mas seria negação do pensar certo se pretendêssemos forjá-lo na atmosfera da licenciabilidade ou do espontaneísmo. Sem rigorosidade metódica não há pensar certo.” (FREIRE, 1996, p. 49)

Portanto, independentemente do nível de ensino e áreas de conhecimentos, os currículos de cursos e/ou disciplinas baseados em um modelo de ensino tradicional precisam ser repensados e ajustados para atender as demandas da sociedade cada vez mais dinâmica e tecnológica.

Cabe destacar aqui que a autora dessa pesquisa é formada em pedagogia e lecionava para alunos do 1º segmento do EF I. Portanto, a mesma vivenciou na prática docência todas as mazelas e dificuldades de um modelo de ensino tradicional. Neste contexto, considera-se que as experiências práticas pedagógicas dos professores em salas de aulas têm um potencial para contribuir com a construção de processos de ensino e aprendizagem que contemplem a realidade dos alunos, bem como de uma modelo de ensino-aprendizagem contemporâneo. Entretanto, cabe destacar que as instituições (escolas) também devem desenvolver modelos de currículos educacionais contemporâneos que rompa com o modelo de

ensino tradicional, considerando o uso de tecnologias e/ou abordagens de ensino que coloque os alunos como seres atuantes no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme abordado em diversas pesquisas, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) podem viabilizar uma maior interação entre aluno-professor e ampliar o acesso às informações, bem como melhorar o desempenho dos alunos, que é o almejado quando objetivos de aprendizagem são traçados (DE CARVALHO et al, 2021).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) prevê o uso das tecnologias, visando que os alunos as utilizem de maneira crítica e responsável. Entretanto, cabe destacar que o simples uso de TICs no processo de ensino-aprendizagem sem adotar uma abordagem metodologia sistemática pode não ter impactos positivos. Para isso, se faz necessário a utilização de metodologias ativas de ensino apoiadas por tecnologias educacionais, principalmente as tecnologias digitais. Araújo e Villaça (2016) argumentam que práticas de ensino que possibilitam uma perspectiva interdisciplinar com o auxílio das tecnologias digitais podem possibilitar a preparação de um sujeito para conviver e cooperar em uma sociedade cada vez mais globalizada.

Conforme discutido na Seção 3.3, as metodologias ativas de ensino podem ser implementadas a partir de diferentes abordagens, bem como fazendo o uso de TICs. Portanto, considera-se que tais metodologias podem possuir um potencial para promover práticas inovadoras que facilitem e potencializem um processo de ensino-aprendizagem em diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como em diferentes áreas de conhecimento.

A seção a seguir contextualiza aspectos relacionados ao ensino da disciplina de Língua Portuguesa no 1º ano do Ensino Fundamental I, tais como as habilidades requeridas no processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina e as necessidades do uso de abordagens de ensino mais contemporâneas e lúdicas nesse contexto.

3.2 O Ensino de Língua Portuguesa no 1º ano do Ensino Fundamental I

Segundo a estrutura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Ensino Fundamental I (EF I) está organizado em cinco áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Conforme aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e o próprio documento da BNCC,

essas áreas de conhecimento mencionadas “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2010) (BRASIL, 2018). Para a BNCC (2018), as cinco áreas de conhecimento se intersectam na formação dos alunos, entretanto, esse processo de formação preserva as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes.

Considerando a estrutura da BNCC (2018), Língua Portuguesa é um componente curricular pertencente a área de Linguagens. O ensino da disciplina de língua portuguesa no 1º ano do ensino fundamental I está voltado ao processo de alfabetização. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (2018):

“Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (Brasil, 2018)”

O documento descreve de forma direta que a alfabetização, precisa ser o foco da ação pedagógica. Desta forma, visa-se que o aluno desenvolva habilidades para que consiga codificar e decodificar. A BNCC resume essas habilidades (de)codificação para a alfabetização, conforme destacado no trecho a seguir.

“[...]As capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização como sendo capacidades de (de)codificação, que envolvem: Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script); Conhecer o alfabeto; Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; Dominar as relações entre grafemas e fonemas; Saber decodificar palavras e textos escritos; Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras; Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento).” (Brasil, 2017)

Portanto, no 1º ano do ensino fundamental I é importante que o aluno tenha acesso a diversos tipos de textos, placas etc. Desta forma, poderá ampliar o seu

conhecimento em relação a diversas formas de escritas, observando as letras que estão a sua volta e o que as palavras podem significar. Apesar dos alunos ainda não terem aprendido a ler e escrever é importante que letras, formas e palavras sejam apresentadas a eles.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais 1^a a 4^a Séries, em específico o volume 2 de língua portuguesa, descreve que:

“Algumas situações didáticas favorecem especialmente a análise e a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e a correspondência fonográfica. São atividades que exigem uma atenção à análise — tanto quantitativa como qualitativa — da correspondência entre segmentos falados e escritos. São situações privilegiadas de atividade epilinguística, em que, basicamente, o aluno precisa: • ler, embora ainda não saiba ler; e • escrever, apesar de ainda não saber escrever.” (Brasil,1997, p. 56)

Conforme pode ser observado, os documentos anteriormente mencionados escrevem pontos importantes para a alfabetização, mas é necessário considerar alguns dos desafios que os professores enfrentam na prática, como, por exemplo, as salas de aula com superlotação.

Kramer (2019) argumenta que a discussão sobre a alfabetização, confunde os educadores ao invés de ajudá-los, indo muito além de dúvidas sobre como alfabetizar, mas sobre o que é a alfabetização. Este ciclo está relacionado com não apenas gravar o que está sendo ensinado, mas com a compreensão do porquê está aprendendo aquilo, o significado do que está sendo exposto aos alunos. Kramer (2019) relata que a leitura e escrita, estão voltadas a construção e a atribuição de significados, a partir disso, adquire-se os mecanismos sobre a ortográfica.

Por sua vez, Soares (2004) descreve sobre o letramento que é descrito como o aperfeiçoamento de habilidades para o uso da leitura e da escrita em contextos sociais. O letramento é essencial para que a criança utilize essas habilidades de maneira funcional no seu contexto social, indo além de apenas decodificar, mas promovendo uma visão crítica e reflexiva sobre os textos, incentivando utilização no meio em que estão inseridos, estimulando uma participação ativa na sociedade.

. Nesse contexto, faz-se necessário um olhar mais crítico em relação ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, refletindo entre a educação

onde o professor é o centro da aprendizagem e entre o ensino pensado na construção da aprendizagem do aluno.

Portanto, conforme apontado em diversos trabalhos e em documentos nacionais sobre educação, é importante adotar modelos e estratégias de ensino centrados não exclusivamente nos resultados, mas que também considerem a realidade dos alunos. Ou seja, modelos e estratégias de ensino não apenas voltados ao aprendizado dos conteúdos, mas que considerem também as dificuldades dos alunos, a educação socioemocional e a sua realidade de modo geral. Desse modo, se faz necessário pensar em uma educação mais lúdica, relacionando com as dificuldades daquela comunidade escolar.

A Base Nacional Comum Curricular por exemplo descreve diversas habilidades requeridas para o ensino de linguagem no ensino fundamental 1, porém é preciso que o educador tenha um olhar sensível a realidade que aquele aluno está inserido, observando as dificuldades que enfrentam. Neste direcionamento, diversas estratégias podem ser buscadas, tais como o uso de: jogos, recursos audiovisuais e tecnologias. O uso dessas estratégias pode contribuir com um modelo de ensino que seja significativo para os alunos, não sendo apenas um ensino baseado na memorização do que está sendo proposto. Neste direcionamento, se faz necessário a busca por metodologias ativas para auxiliar o ensino nesta etapa escolar.

Considera-se que uma compreensão sobre metodologias ativas de ensino se faz necessário neste trabalho, uma vez que a temática desta pesquisa (gamificação) é entendida como sendo uma estratégia das metodologias ativas. Portanto, a próxima apresenta um panorama sobre metodologias ativas de ensino, destacando os conceitos relacionados, objetivos e estratégias.

3.3 Metodologias Ativas de Ensino

As metodologias ativas surgiram como uma possibilidade de modificar o ensino tradicional, no qual os alunos eram apenas passivos mediante o que estava sendo exposto, para uma educação ativa, na qual os professores assumem o papel de mediadores e os alunos têm a oportunidade de aprender com aulas mais atrativas, inovadoras e participativas (SCHONS, 2023).

Apesar de parecer algo que acabou de surgir essa metodologia é antiga. Segundo Mota e Rosa (2018), as metodologias ativas de ensino emergiram em 1980 como uma alternativa a educação passiva. Uma abordagem de ensino baseada no uso de metodologias ativas e que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, já havia sido concebida há muitos anos por Maria Montessori, conhecida por seu "Método Montessori de Aprendizagem". Nesse método, o professor atua como um guia, enquanto o aluno é incentivado a desenvolver autonomia e independência ao longo do seu processo de aprendizagem (GOMES, 2022).

A metodologia voltada ao aluno tem sido promissora, assim como relata SCHONS (2023). O uso das metodologias ativas tem sido importante para encorajar a interação e a inclusão escolar, pois valoriza as diferenças e potencialidades de cada indivíduo.

As metodologias ativas demonstram uma importante oportunidade para transformar o cotidiano educacional. A aplicabilidade das diversas abordagens que existem nesta metodologia auxilia os educadores a terem uma prática mais dinâmica e com o foco nos alunos. Paiva et al. (2017) ressalta que os principais benefícios das metodologias ativas são: a ruptura do ensino tradicional; o aprimoramento da autonomia dos estudantes; o desenvolvimento de trabalhos coletivos; a conexão entre os conceitos teóricos e aplicação prática; o estímulo para a formação de um olhar crítico da realidade; e a utilização da avaliação formativa. O autor também cita os desafios de aplicar as metodologias ativas, tais como: a formação dos professores; a mudança do ensino tradicional; o desafio de considerar os conhecimentos fundamentais; e o obstáculo para integrar-se com outros profissionais na área de atuação.

Neste contexto, Mota e Rosa (2018) argumentam que o professor precisa trazer para o cotidiano a importância da educação ser constituída em um princípio fundamental: um ensino que não se restrinja apenas à assimilação dos conteúdos específicos das disciplinas, mas que também tenha como objetivo que o aluno possa aprender a aprender, garantindo-lhe a buscar conhecimento em contextos diversos, diferente do que é exposto pelo educador, inclusive fora do ambiente escolar.

As metodologias ativas podem ser implementadas através de diversas estratégias, sendo as mais utilizadas: a sala invertida, a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem baseada em problemas, e a gamificação. Devido a temática dessa pesquisa, a seção a seguir apresenta uma visão geral sobre gamificação e seu uso no contexto educacional.

3.4 Gamificação na Educação

O termo gamificação teve origem no trabalho de um pesquisador britânico chamado Nick Pelling, em 2002 (MEDINA, 2013), tornando-se uma abordagem metodológica muito utilizada por empresas para treinar funcionários. A premissa da gamificação é a lógica dos games que leva em consideração a motivação e a participação ativa e engajamento dos envolvidos. Esquivel (2017) descreve que a gamificação é uma abordagem que tem sido eficaz para promover o envolvimento de indivíduos em diversas atividades.

No cenário educacional, o uso da gamificação surgiu a partir da busca por metodologias ativas e estratégias didáticas inovadoras, que proporcionam aos educandos e professores um processo de ensino-aprendizagem mais interativo, motivador e engajador (ESQUIVEL, 2017).

Em termos de aplicabilidade, o uso de gamificação na educação consiste em utilizar a mecânica dos *games* em atividades que não estão no contexto dos jogos eletrônicos e/ou digitais (SALEN; ZIMMERMAN, 2012). Desse modo, conforme mostrado em algumas pesquisas, ao usar elementos de *games* para o engajamento dos educandos, pressupõe-se que a gamificação pode proporcionar um aprendizado mais atraente e agradável.

No trabalho de Esquivel (2017), o autor também destaca que quando a gamificação é aplicada na educação, ela tem como principal propósito integrar dois elementos cruciais que são: os fatores motivacionais dos jogos e os conteúdos que estão presente no currículo escolar (ESQUIVEL, 2017).

Com relação às características da gamificação ou de uma abordagem gamificada, essas podem ser definidas através dos “elementos de gamificação” identificados por Werbach e Hunter (2012 apud Esquivel, 2017). Esses autores descrevem que existem três elementos de jogos que são importantes para uma abordagem gamificada, sendo elas: dinâmica, mecânicas e componentes.

Com relação às dinâmicas, os autores mencionam que as principais são: emoções, narrativa, progressão, relacionamento e restrições. No que tange a mecânica do jogo, destacam-se: aquisição de recursos, competição, cooperação, desafios, estados de vitória (empate ou derrota), *feedback*, recompensas, transações e turnos. Por sua vez, os componentes referem-se: avatares, *adges* (insígnias ou medalhas), bens virtuais, *boss fights* (desafios com níveis mais altos), coleções, combates, conquistas, desbloqueio de conteúdo, doações, equipes, grafos sociais, *leaderboards* (tabelas de pontuação), níveis, pontos e *quests* (desafios que garantem recompensas) (WERBACH e HUNTER, 2012 apud ESQUIVEL, 2017).

Portanto, as atividades educacionais gamificadas precisam conter um ou mais dos elementos de gamificação previamente descritos. Faria (2021) considera que os elementos de jogos contidos em abordagem gamificada tornam uma atividade e o processo de ensino-aprendizagem mais interessante.

A gamificação é uma abordagem metodológica com um potencial e significativo para o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, tanto para educandos quanto para os docentes em sua prática. Conforme observado nos artigos acadêmicos encontrados na revisão *ad-hoc* da literatura, conduzida na fase inicial dessa pesquisa, existem inúmeras vantagens da aplicabilidade de estratégias de gamificação na educação.

Nos trabalhos realizados por Fardo (2013) e Busarello (2016), as principais vantagens de gamificação relatadas são: aumento do engajamento, motivação, estímulo e *feedback* em tempo real. Para Carvalho (2018), a gamificação surgiu como uma maneira eficaz para promover uma prática significativa, empregando estratégias e mecanismos típicos dos jogos em contextos não relacionados a jogos, envolvendo os educandos na prática e tornando o processo de ensino-aprendizagem mais motivador e engajador para eles. Desta forma, considera-se que a gamificação tem um potencial para promover o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que professores a elaborem e executem atividades que podem ser mais engajadoras e promovendo que os alunos aprendam de modo mais dinâmico, interativo e com autonomia.

Em relação às pesquisas acadêmicas, é possível observar que muitos trabalhos estão investigando o uso de diferentes abordagens gamificadas em diferentes áreas e níveis/etapas de ensino (DA SILVA, 2021).

No artigo intitulado “Gamificação na Educação Básica: Uma Revisão Sistemática do Cenário Nacional” (MACHADO, ROSTAS E CABREIRA, 2023), os autores realizaram uma revisão sistemática da literatura sobre o uso da gamificação na educação básica, buscando identificar as publicações científicas nacionais entre 2018 até o primeiro semestre de 2023. No decorrer do texto, os autores descrevem sobre as pesquisas que encontraram, buscando identificar os benefícios de usar a gamificação na Educação Básica. Neste trabalho, os autores concluem que a gamificação possui potencial de envolver os alunos da Educação Básica, aprimorando as habilidades cognitivas e socioemocionais e oferecendo uma vivência de aprendizagem mais significativa. Além disso, os autores ressaltam que a aplicação de estratégias de gamificação, não pode ser vista como uma solução isolada, mas sim como algo a contribuir com a prática escolar. Adicionalmente, os autores argumentam sobre a relevância da formação dos professores, destacando a importância de capacitações para que os educadores entendam a abordagem da gamificação e consigam usá-la em sua prática pedagógica.

No Ensino Fundamental I (EF I), em específico no ensino de língua portuguesa, considera-se que as estratégias de gamificação podem ser um ótimo recurso para os professores, pois é uma possibilidade de auxiliar os educandos, conforme as dificuldades que aparecem no seu cotidiano, entrelaçando os conteúdos propostos com a realidade que pertencem e possibilitando que a aprendizagem sobre habilidades da língua portuguesa não se torne cansativa e desinteressante para os alunos.

3.5 O Uso de Gamificação no Ensino de Língua Portuguesa

Esta seção apresenta alguns trabalhos encontrados na literatura sobre o uso de gamificação no ensino de língua portuguesa.

Fuck e Silva (2017), no artigo intitulado “Estratégias de gamificação no processo de alfabetização: experiência em uma escola da rede pública”, apresentam um estudo de caso conduzido com uma turma do 2º ano do ensino fundamental, na qual os alunos possuíam idade entre 7 e 8 anos. O estudo foi

conduzido no laboratório da escola que possui 7 computadores. A dinâmica foi feita usando um software livre de edição de texto. Com relação à dinâmica desse estudo, os alunos foram desafiados a explorar as atividades com ênfase na alfabetização. Para isso, os alunos foram divididos em duplas por nível de conhecimento de escrita, sendo esses: Pré-Silábico, Silábico e Silábico Alfabético. Os alunos realizaram desafios por ordem de complexidade da escrita das letras do alfabeto, iniciando com a escrita da ordem alfabética, seguindo para a escrita do nome copiando do crachá e a escrita do nome dos colegas solicitando auxílio. Portanto, a proposta era realizar ações de escrita e revisão, baseadas em uma ideia de jogo, quando os alunos conseguiam finalizar uma etapa uma nova dificuldade aparecia. O prêmio por concluir todas as atividades propostas era o ato de bater palmas, para incentivá-los a concluir todas as atividades. É importante destacar que os alunos tiveram tarefas prévias em seus cadernos antes de irem para a sala de informática. Observou-se que pela disposição das letras no teclado e a pressão da escrita, os alunos puderam desenvolver seu conhecimento sobre a escrita e motricidade, porém nem todos os alunos conseguiram realizar todos os desafios. Os autores concluíram que mesmo nas mazelas da escola pública quanto os seus equipamentos disponíveis para os estudantes, foi possível realizar uma atividade que mobilizou os estudantes para a utilização da tecnologia e desenvolver a alfabetização de forma instigante para os estudantes.

Silva et al (2019) em seu artigo nomeado “A Gamificação no Processo de Alfabetização” descreve a aplicação da gamificação em uma escola pública na cidade de Manaus, em uma zona rural. O objetivo principal do estudo conduzido por Silva et al (2019) foi a aplicação da gamificação como estratégia na leitura e a escrita, visando despertar nos alunos o gosto pela leitura, fazendo uso da ludicidade para aprimorar o processo de alfabetização e letramento. Os objetivos específicos deste estudo foram: aprimorar a linguagem oral, identificar textos que fazem parte do cotidiano dos alunos; favorecer o envolvimento em grupo, despertando a iniciativa em ajudar e colocar se no lugar do outro; aprimorar a coordenação motora fina e o raciocínio lógico, com o uso de quebra cabeças; e identificar rimas orais e escrita.

Com relação às dinâmicas adotadas, ao longo de meses os alunos participaram de vários desafios lúdicos propostos pela professora em sala de aula,

sendo divididos em grupos. Dentre os desafios lúdicos conduzidos destacam-se: (i) montar quebra-cabeça e descobrir qual é o texto, sendo que o recurso utilizado foi um quebra-cabeça; (ii) ler textos em grupos e descobrir qual verso está faltando, sendo que os recursos utilizados foram texto em folha A4, texto fatiado e texto em cartaz; (iii) encontrar quais palavras do texto que rimam entre si, utilizando palavras em fichas como um recurso; (iv) completar o texto com palavra faltosa, utilizando textos em cartaz e palavras em fichas como recursos; (v) produção textual, usando lápis de escrever, lápis de cor e folha A4. Os autores destacam que cada um desses desafios possuía regras e esquema de pontuações definidas, o que promovia o engajamento dos alunos na participação das atividades. Como resultado, os autores deste trabalho reportam que “gamificação trouxe para os alunos a possibilidade de fazer a leitura de um texto, mesmo sem saber ler despertando nos alunos um sentimento de orgulho e satisfação, pois o texto fazia parte do cotidiano deles, retratando aspectos da sua infância” (SILVA et al, 2019). Além disso, os autores ressaltam que houve um avanço significativo na leitura e nos níveis de escrita dos alunos que se encontravam desde o início do ano letivo no nível pré-silábico, e que avançaram em poucos meses para o nível silábico.

Em seu trabalho, Rodrigues (2024) apresenta um relato de experiência chamado “Gamificação de conteúdos e jogos digitais para o ensino e aprendizado da língua portuguesa e da educação ambiental”. Este estudo foi conduzido em uma escola no estado de Minas Gerais. Para facilitar a organização do material produzido pela professora responsável por conduzir o estudo, as tarefas foram distribuídas por códigos, assim sendo, optou-se para as seguintes nomenclaturas: setor amarelo – alfabetização, setor vermelho – processo intermediário de alfabetização e por fim, setor azul – estudantes alfabetizados com consolidação da leitura e escrita. No total, foram realizadas 20 atividades gamificadas e 4 jogos digitais que abordaram temáticas referentes à normatização da língua portuguesa e preservação ambiental. As atividades aplicadas estão alinhadas conforme a seleção de habilidades da BNCC, que estão relacionadas com conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro. Alguns objetivos que dizem respeito à norma, são transversais a toda a base de Língua Portuguesa. Por exemplo, uma atividade executada no âmbito deste estudo foi a produção de textos com temas transversais

à vista de embalagens recicláveis, que tinha por objetivo propor aos alunos a escrita de um texto em que deveria empregar pelo menos três (3) substantivos comuns, 5 (cinco) verbos, 2 (dois) pronomes e pelo menos 2 (dois) sinais de pontuação (. /?/!/- ?/!/:.../). Além disso, o texto deveria ter progressão de ideias, ter coerência e coesão. As atividades conduzidas nesse estudo utilizaram alguns elementos de jogos como: a mecânica que envolve a pontuação, os desafios e as missões etc. Com relação a dinâmica, essa está associada a parte emocional, as narrativas entre outros. E por fim, os componentes referem-se as conquistas e obtenção dos objetivos desejados em cada estudo.

O trabalho de Oliveira et al (2024) aborda sobre técnicas de gamificação que possam ser aplicadas no processo de alfabetização, tornando-o mais lúdico e divertido para as crianças. Nesse trabalho, os autores apresentam um conjunto de exemplos práticos de como utilizar jogos educativos em sala de aula. Segundo os autores, alguns exemplos de jogos que podem ser utilizados na alfabetização são: (i) jogos que envolvam a formação de palavras a partir de letras embaralhadas, como caça-palavras, jogo da forca, entre outros; (ii) jogos de associação: jogos que estimulam a associação entre palavras e imagens, como jogo da memória, bingo de figuras, entre outros; (iii) jogos de perguntas e respostas que colocam os alunos à prova, testando seus conhecimentos sobre determinado assunto, como *quiz*, jogo de tabuleiro com perguntas, entre outros; (iv) dinâmicas com músicas ou rodas cantadas. Os autores também relatam sobre o processo de estruturar jogos para a educação, detalhando as etapas para criação de um jogo, sendo elas: a definição do objetivo, a escolha do formato do jogo, a definição das regras, a criação do conteúdo do jogo, o teste do jogo e o aprimoramento do jogo. Adicionalmente, os autores elencam um conjunto de ferramentas que podem ser usadas por docentes para o desenvolvimento de jogos educacionais que possam ser utilizados na etapa de alfabetização, tais como: *Scratch*¹; *Kahoot*²; *Genially*³; e *Canvas*⁴.

¹ <https://scratch.mit.edu/>.

² <https://kahoot.com/>

³ <https://genially.com/pt-br/>

⁴ https://www.canva.com/pt_br/

4 SURVEY SOBRE O USO DE ESTRATÉGIAS DE GAMIFICAÇÃO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Na pesquisa conduzida neste trabalho, decidiu-se pela condução de um *survey* para coletar dados que pudessem ser usados para responder às questões de pesquisa definidas.

O método de pesquisa *survey* é uma ferramenta que pode auxiliar na construção de conhecimento científico, a partir do levantamento e coleta de dados. Babbie (2003), GÜNTHER (2003), Mathiyazhagan e Nandan (2010), Mineiro (2020) ressaltam que processo de planejamento e execução de um *survey*, bem o processo de coleta de dados deve atentar-se para: (i) definição do objeto da análise - tópico de investigação; (ii) a escolha da unidade de análise, que deve representar a população e amostra pesquisada de forma significativa – os possíveis participantes da pesquisa; (iii) a elaboração do instrumento da pesquisa (questionário) e o rigor na sua aplicação para que os resultados possam cumprir ao objetivo pretendido. Portanto, vale destacar que todos os aspectos elencados foram considerados no *survey* deste trabalho.

O objetivo desse *survey* foi *mapear* o uso de estratégias de gamificação no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de língua portuguesa do 1º ano do EF I, com o propósito de identificar as estratégias de gamificação que têm sido utilizadas em sala de aula, o propósito de uso, os benefícios, os desafios, bem como as necessidades de utilização dessas estratégias. O perfil de docentes definido para participar desse *survey* foi docentes que atuam ou já atuaram no 1º ano do EF I lecionando a disciplina de língua portuguesa.

4.1 Instrumento de Coleta de Dados

A fim de facilitar e otimizar a coleta de dados, um questionário foi elaborado e instrumentalizado usando o Google Formulários - *Google Forms*⁵. A elaboração do questionário foi direcionada para apoiar na resposta às questões centrais desta pesquisa, especificadas na Seção 1. As questões do questionário foram derivadas a partir de algumas informações coletadas por meio da revisão *ad-hoc* da literatura,

⁵ <https://www.google.com/forms/about/>

abordadas nas seções anteriores, tais como: os objetivos de conhecimento que devem ser abordados na disciplina de língua portuguesa no 1º ano do EFI, segundo as diretrizes da BNCC; os tipos de estratégias de gamificação existentes; e as vantagens e dificuldades relatadas no uso dessas estratégias. Essas informações foram utilizadas para elaborar algumas questões e/ou opções de respostas do questionário.

Com relação a estrutura do questionário, o mesmo foi organizado em 7 seções customizadas, conforme descritas no Quadro 1.

Quadro 1. Estrutura do Questionário.

Ordem	Tópico da Seção	Objetivo da Seção	Quantidade de Questões
1	Apresentação da Pesquisa e Termo de Consentimento para os Participantes	Apresentar de forma sucinta as informações sobre a pesquisa, bem como o termo de livre consentimento para participar da pesquisa.	2
2	Caracterização dos Participantes	Obter dados pessoais e profissionais dos participantes, principalmente sobre aspectos relacionados ao local de trabalho e experiência profissional como docente.	9
3	Uso de Estratégias de Gamificação	Obter informação se o docente já utilizou alguma estratégia de gamificação na disciplina de língua portuguesa do 1º ano do EF I. Essa pergunta funciona como um filtro. Caso o participante responda que já utilizou estratégias de gamificação no contexto mencionado, o questionário possibilita que o mesmo responda as questões das seções 4, 5 e 7. Caso o participante responda que nunca utilizou, mas percebe a necessidade de uso dessas estratégias, o questionário possibilita que o mesmo responda somente as questões das seções 6 e 7. Caso ele responda que nunca utilizou tais estratégias e não percebe a necessidade de uso, ele é direcionado para final do questionário, contendo o agradecimento pela participação e a finalização da coleta de dados.	1
4	Informações Específicas sobre o Uso de Estratégias de Gamificação	Obter informações específicas tais como: quais objetivos de conhecimento (BNCC), de língua portuguesa do 1º ano do EF I, os docentes têm adotados estratégias de gamificação; quais tipos de estratégias de gamificação têm sido adotadas (jogos de cartas, jogos digitais, músicas e etc); e detalhes das estratégias utilizadas pelos participantes, por exemplo, o nome da estratégia, o modo e contexto de utilização etc. As questões dessa seção somente são respondidas por participantes que indicaram na seção 3 que já adotaram alguma estratégia de gamificação.	9
5	Vantagens e Dificuldades no Uso	Obter informações sobre as vantagens e dificuldades observadas ao utilizar estratégias	2

	de Estratégias de Gamificação	de gamificação na disciplina de língua portuguesa do 1º ano do EF I. As questões dessa seção somente são respondidas por participantes que indicaram na seção 3 que já adotaram alguma estratégia de gamificação.	
6	Percepção da Necessidade de Uso de Estratégias de Gamificação e Aspectos Limitantes.	Solicitar ao participante que indique: quais são os objetivos de conhecimento (BNCC) de língua portuguesa do 1º ano do EF I poderiam ser abordados usando estratégias de gamificação; quais as possíveis vantagens são vislumbradas com o uso de tais estratégias no processo de ensino-aprendizagem da disciplina em questão; e quais os fatores dificultam o uso dessas estratégias na prática docente. As questões dessa seção somente são respondidas por participantes que indicaram na seção 3 que não adotam alguma estratégia de gamificação, mas percebem a necessidade de uso de tais estratégias.	3
7	Sugestão ou Dúvida	Obter sugestões, dúvidas ou críticas adicionais sobre a utilização da gamificação no 1º ano do Ensino Fundamental I na disciplina de língua portuguesa.	1

As questões com objetivos similares foram agrupadas por seção a fim de facilitar as respostas dos participantes. Em sua maioria, o questionário é composto por questões fechadas, ou seja, com opções de uma única ou múltiplas respostas. Um pequeno número de perguntas abertas foi necessário para obter informações específicas dos participantes e das estratégias de gamificação utilizadas pelos docentes participantes da pesquisa, bem como obter sugestões e comentários.

Antes da divulgação do questionário para o público-alvo, a autora deste trabalho realizou vários ciclos de revisões e testes. Além disso, uma pessoa foi convidada a participar como voluntária e responder a pesquisa piloto. O objetivo foi verificar se as questões estavam objetivas e de fácil de entendimento para os possíveis participantes. Testes também foram realizados para verificar o tempo necessário para responder o questionário, a fim de que o mesmo não pudesse exigir um longo tempo dos respondentes. O tempo médio identificado para responder o questionário foi de 10 minutos, sendo considerado um tempo razoável.

A versão final do questionário elaborado contém 27 questões. A versão completa desse questionário está disponível em: <https://bitlybr.com/HWU>

4.2 Seleção dos Participantes e Divulgação do Questionário

Na fase de planejamento do *survey*, observou-se que se fazia necessário limitar o universo desses possíveis participantes desse estudo, dado que vários docentes do Brasil atendem o perfil desejado, mencionado na Seção 4. Portanto, o público-alvo definido para o *survey* foi docentes do estado do Rio de Janeiro que atuam ou já atuaram no 1º ano do Ensino Fundamental I (EF I) lecionando a disciplina de língua portuguesa. A delimitação dos possíveis participantes do *survey* a somente docentes do estado do Rio de Janeiro (RJ), tendo em vista que a autora deste trabalho é do estado do RJ, e conseqüentemente teria uma maior facilidade na divulgação da pesquisa para seus contatos que atendem o público-alvo desejado.

Com relação a localidade de atuação dos docentes, identificou-se que esses atuam em diferentes localidades do estado do Rio de Janeiro, sendo esses docentes de 5 municípios distintos, a saber: São Gonçalo (8), Niterói (8), Rio Bonito (1), Macaé (1) e no Rio de Janeiro (4).

Diferentes estratégias foram utilizadas para divulgar o *survey* e o questionário para coleta de dados. Convites contendo os detalhes da pesquisa e com o link do questionário foram enviados via *WhatsApp* para contatos pessoais e grupos de docentes, conhecidos pela autora deste trabalho.

Visando expandir a divulgação, convites com detalhes da pesquisa e com o link do questionário também foram enviados para algumas unidades escolares. No e-mail enviado a essas unidades escolares, foi solicitado a divulgação do questionário para os docentes dessas unidades e para outras unidades escolares. Cabe destacar que, o envio de *e-mails* também foi realizado por conveniência, ou seja, somente para as unidades escolares na qual os autores dessa pesquisa conseguiram obter os endereços eletrônicos de *e-mails* com uma maior facilidade. Por exemplo, *e-mails* foram enviados para algumas unidades escolares (pública e privada) do município de Niterói que ofertam o 1º ano do EF I.

Além disso, postagens com convites para participação no *survey* foram realizadas em grupos de docentes no *Facebook*; e nos perfis das redes sociais da autora desse trabalho, a saber: *time-line* do *Facebook* e *stories* do Instagram.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES DO SURVEY

O questionário do *survey* ficou disponível para coleta de dados entre a segunda quinzena de fevereiro até a primeira quinzena de abril de 2024. Todos os participantes que iniciaram a pesquisa concordaram em participar, porém tiveram pessoas que saíram do questionário antes de concluir o envio de suas respostas. Portanto, 22 participantes responderam à pesquisa, representando respostas completas e válidas.

A seguir é apresentada a análise dos resultados, considerando as respostas coletadas no *survey*.

5.1 Caracterização dos Participantes

Observou-se que a faixa etária dos docentes que participaram deste estudo varia de 24 anos a 64 anos, sendo que a maioria dos docentes está entre 24 e 43 anos. Os professores participantes do estudo são de diferentes raças/etnias, na qual 11 pessoas se declararam brancas, 6 pessoas se declaram pretas, 4 se declaram como pardas e 1 respondente preferiu não se declarar. Em relação ao sexo, todas se declararam como sexo feminino.

Com relação ao tempo de experiência lecionando para o 1º ano do Ensino Fundamental I, de modo geral, a maioria dos participantes atuou entre 1 e 12 anos. Foi possível observar que tiveram respondentes que atuaram por mais de 10 anos com esse perfil de alunos. Dentre os maiores tempos de experiência, destaca-se que duas docentes já atuaram por 12 anos; 1 docente atuou por 15 anos; e uma outra docente já atuou 18 anos. O menor tempo de experiência reportado foi de 1 docente, que indicou ter lecionado/está lecionando apenas 3 meses para o 1º ano do EF I.

Esses dados revelam que esse *survey* considerou percepções de professores com idades e tempo de experiências distintas.

O gráfico apresentando na Figura 1 sintetiza o perfil de atuação dos docentes participantes da pesquisa.

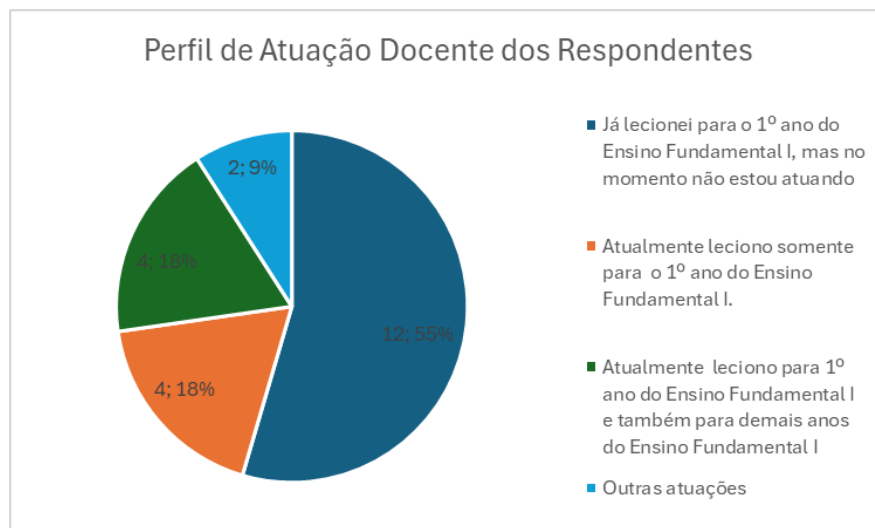


Figura 2. Perfil de Atuação Docente dos Participantes do Survey

Dentre os 22 participantes que responderam participaram do *survey*, 12 docentes (55%) indicaram que já atuaram no 1º ano do EF I, porém não estão no momento; 4 docentes (18%) indicaram que atualmente estão atuando somente no 1º ano do EF I; 4 docentes (18%) indicaram que lecionam para o 1º ano do EF I e para demais anos do EF I; e 2 docentes (9%) indicaram outras atuações, por exemplo, em outras séries, além do 1º ano do EF I, tais como na educação infantil e 4º ano. Esses dados reforçam que os participantes do *survey* têm experiência docente no 1º ano do EF I.

Quando questionados sobre o perfil das escolas em que lecionam, ou que já lecionaram para o 1º ano do Ensino Fundamental I, a maioria dos docentes participantes dessa pesquisa (12 docentes) responderam que atuam em escolas privadas, enquanto 10 docentes responderam que atuam em escolas públicas. Observou-se que nenhum participante atua em escolas públicas e privadas de forma concomitante. A partir desta informação, podemos ter a visão de diferentes realidades escolares, pois o *survey* conseguiu capturar a percepção de docentes de escolas privadas e públicas.

5.2 Uso de Estratégias de Gamificação

Dentre os 22 docentes que responderam ao questionário, 14 (63%) indicaram que usam e/ou já utilizaram estratégias de gamificação em suas aulas para abordar tópicos da disciplina de língua portuguesa no 1º ano do EF I. Por outro lado, nota-se que existem docentes participantes do *survey* que nunca utilizaram

essa estratégia em sala de aula. Considerando o número de participantes do survey, apesar da gamificação ser algo que estimula os alunos e com benefícios apontados na literatura, observou-se que uma parcela significativa dos docentes participantes do estudo (8) que nunca utilizaram estratégias de gamificação em sua prática docente.

Cabe destacar aqui a experiência da autora desta pesquisa, que já atuou no 1º ano do ensino fundamental e em outras séries escolares, em algumas escolas particulares do município de Niterói. Um fato observado nas escolas de atuação da pesquisadora é que os professores não adotam estratégias de gamificação por falta de conhecimento sobre o que é essa estratégia na prática docente. Muitos docentes acreditavam que o uso de uma estratégia de gamificação era apenas pegar um jogo e aplicar com as crianças. Após diversas sondagens com docentes do mesmo ambiente escolar, a autora dessa pesquisa identificou que durante formação acadêmica desses professores, eles nunca tiveram o contato com este tema, mesmo alguns deles possuindo muito tempo de atuação docente.

A partir desta observação, vemos a importância da grade curricular acadêmica e da formação continuada. Segundo Rodrigues, Lima, Viana (2017), a formação dos professores inicialmente, não consegue suprir toda a necessidade de uma sala, pois cada contexto escolar muda de acordo com a realidade onde a escola está inserida, por isso é essencial que os docentes continuem estudando, por meio da formação continuada, com o objetivo de (re) aprender, ou (re)significar sua prática escolar, aprimorando o seu conhecimento e suas intervenções diárias. A formação continuada é importante para os docentes, pois além de proporcionar novos saberes para aplicarem em suas aulas, também incentiva a criatividade e os auxilia com novas possibilidades de aplicar os conteúdos das disciplinas que leciona.

Neste contexto, ressalta que é importante que as escolas possam promover capacitações continuadas para seus docentes sobre o uso de metodologias ativas, por exemplo, a gamificação. Além disso, os docentes precisam atuar com uma carga de trabalho menor e com turmas que tenha um número de alunos razoável, possibilitando-os a participação em diferentes, bem como para a utilização dessas estratégias em sala de aula.

5.3 Objetivos e Informações Específicas sobre o Uso das Estratégias de Gamificação

Os 14 docentes, que indicaram que usam e/ou já utilizaram estratégias de gamificação em suas aulas para abordar tópicos da disciplina de língua portuguesa no 1º ano do EF I, foram solicitados a informar para quais objetivos as estratégias de gamificação foram utilizadas. Para isso, o questionário forneceu uma lista de objetos de conhecimento da disciplina de língua portuguesa que devem ser abordados, abordados no 1º ano do Ensino Fundamental I, segundo a BNCC (2018). Embora existam questionamentos sobre as recomendações da BNCC, optou-se em adotar os objetos de conhecimento apontados nesse documento, pois esse documento é uma referência e amplamente adotado por muitas escolas para estruturar o plano de ensino dos diferentes componentes curriculares. Portanto, os respondentes foram solicitados a indicar para quais objetos de conhecimento adotou-se o uso de estratégias de gamificação. O docente poderia escolher entre um ou mais objetos de conhecimento. E, além dos objetos de conhecimento fornecidos, os respondentes poderiam indicar outros.

O gráfico da Figura 3 aponta alguns dos objetos de conhecimento da disciplina de língua portuguesa que foram pelos docentes participantes do *survey*, utilizando estratégias de gamificação no 1º ano do ensino fundamental 1.

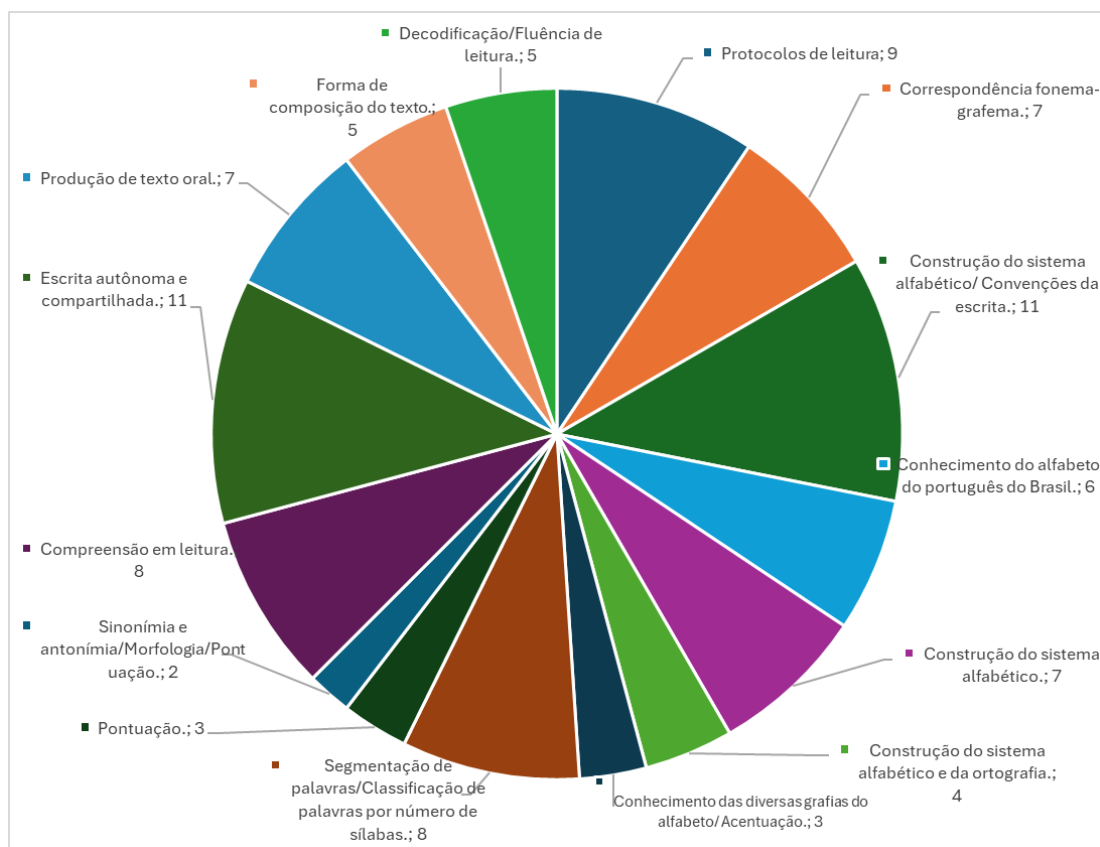


Figura 3. Objetos de conhecimento da disciplina de língua portuguesa abordados com uso de estratégias de gamificação no 1º ano do Ensino Fundamental I pelos participantes do estudo.

Observando o gráfico da Figura 3, dentre os objetivos destacados, observou-se que os docentes utilizaram estratégias de gamificação para abordar os seguintes objetos de conhecimento de língua portuguesa: construção do sistema alfabético/convenções da escrita (11 indicações); escrita autônoma e compartilhada (11 indicações); protocolos de leitura (9 indicações); e segmentação de palavras/classificação de palavras por número de sílabas (8 indicações). Notou-se que dentre os objetos de conhecimento elencados no questionário, todos foram indicados por pelo menos dois docentes. Portanto, esses dados indicam que os docentes têm adotado estratégias de conhecimento para abordar de forma lúdica diferentes objetos de conhecimento de língua portuguesa do 1º ano do EF I.

É importante mencionar que uma das maiores preocupações dos professores que atuam no 1º ano do EF I gira em torno dos alunos conseguirem aprender a ler.

Neste contexto, destaca-se a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação o (PNE) e descreve diversas metas e

objetivos que devem ser implementados em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. O primeiro objetivo desta lei é a erradicação do analfabetismo (BRASIL, 2014). Esse documento aborda as preocupações dos professores, e destaca a importância e características que devem ser considerados na alfabetização, tais como: a construção do sistema alfabético, as convenções de escrita, a escrita com autonomia e compartilhada e os protocolos de leitura. Outro ponto que merece destaque é que essa lei aponta estratégias para que a alfabetização possa ocorrer de forma efetiva e adequada, sendo uma delas voltada para a formação de professores sobre conhecimentos em novas tecnologias.

Os respondentes foram questionados sobre quais estratégias de gamificação que utilizaram para abordar os objetos de conhecimento apresentado na figura anterior. Esses docentes poderiam indicar mais de uma estratégia, considerando a sua experiência no uso de gamificação em sala de aula. O gráfico da Figura 4 sintetiza as respostas dos participantes sobre esse assunto.

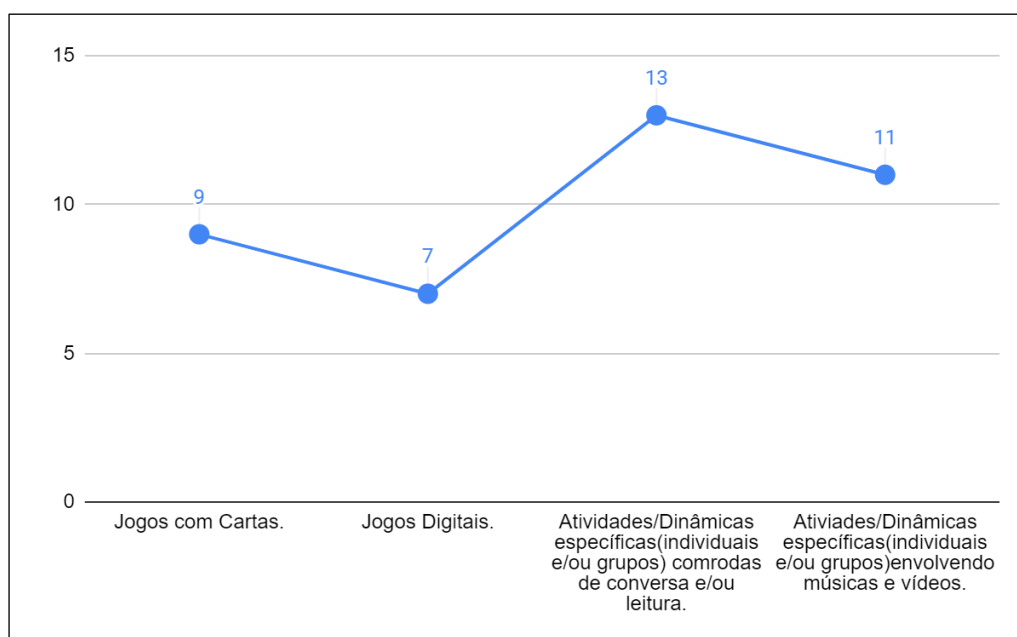


Figura 4. Tipos de estratégias de gamificação adotadas pelos docentes.

Os resultados indicam que as estratégias mais utilizadas pelos respondentes em sua prática docente referem-se as atividades/dinâmicas específicas (individuais e/ou grupos) com rodas de conversa e/ou leitura (13 indicações), bem como as atividades envolvendo recursos audiovisuais (11 indicações). Além dessas,

estratégias, o uso de jogos com cartas foi apontado por 9 docentes, enquanto o uso de jogos digitais foi apontado por 7 docentes.

O questionário de coleta das respostas, tinha uma questão destinada para captura de informações detalhadas sobre o uso desses tipos de estratégias para quais objetos de conhecimento de língua portuguesa do 1º ano do EF I.

Com relação ao uso de jogo de cartas, 7 docentes informaram que já utilizaram esse tipo de estratégia gamificada para abordar alguns dos objetos a seguir: protocolos de leitura; produção textual, e pontuação. Adicionalmente, alguns desses 7 docentes informaram que já elaboraram jogos de cartas com aliteração e rimas para abordar a questão da escrita e leitura. Outra docente informou já ter utilizado o jogo de carta “*Flash cards*” para abordar protocolos de leitura e o jogo de carta “*Stories cards*” para abordar Produção Textual.

No que tange a utilização de jogos digitais, 6 docentes relataram que já utilizaram essa estratégia para abordar objetos de conhecimentos relacionados ao alfabeto, formação de palavras, construir frases, e para classificar objetos. Uma docente descreveu que usou o aplicativo “*Ler e Contar*”⁶, que de acordo com ela, auxilia no reconhecimento das letras, escrita de palavras, números, cores e formas geométricas.

Com relação ao uso de atividades/dinâmicas específicas com rodas de conversas/leituras, 8 professores forneceram informações diversas, destacando que já usaram esse tipo de estratégia: (i) para dar continuidade a história de acordo com suas vivências e criatividade; (ii) para auxiliar na interpretação de texto, gênero, título, escritor e personagem; (iii) com uso de jogos de separação de sílabas e com figuras, onde cada criança procuraria entre várias cartas que continham várias sílabas fazendo a junção dos sons até formar o nome da figura. Um outro relatado mencionado por uma docente foi que a mesma utilizava muito a roda de conversa para contação de história, interpretação e, por fim, os alunos debatiam sobre a temática e poderiam inventar um final, havendo votação da melhor história. Além desse, a mesma docente reportou que já desenvolveu atividades baseadas na elaboração de enigmas com formação de palavras e leitura dos desafios. Uma outra docente também reportou o uso de uma dinâmica

⁶ <https://www.protagonismodigital.sed.ms.gov.br/odas/ler-e-contar>.

interessante chamada de “*spelling bee*”, que foi utilizada para abordar a fonética. Nessa dinâmica, os alunos foram organizados em grupos e precisavam sortear palavras, soletrando-as. De acordo com a experiência da autora dessa pesquisa, a dinâmica do “*spelling bee*” pode ser realizada de diversas formas, sendo uma dinâmica que pode ser adaptada de acordo com a realidade que o professor está atuando. Essa dinâmica pode ser feita no formato de campeonato, podendo utilizar os elementos da gamificação, como níveis, pontuação etc.

Uma outra dinâmica, citada pelos docentes participantes do estudo, podendo ser adaptada para ser lúdica e de grande relevância para o ensino de língua portuguesa, é o “*concurso de leitura para abordar pontuação*”. Segundo relatos dos docentes, nessa dinâmica, os alunos podem ser organizados em grupos para criar uma história baseada em um conto infantil. Essa dinâmica é facilmente aplicada e pode mudar conforme a criatividade do professor, pois não requer muitos recursos para conseguir colocá-la em prática, podendo definir regras básicas e utilizar os elementos da gamificação, tais como esquema de recompensas.

Com relação as estratégias de gamificação que se referem a execução de atividades/dinâmicas específicas envolvendo músicas e/ou vídeos, observou-se que 7 docentes reportaram já terem utilizado esse tipo de recurso gamificado. Foi possível identificar que, 1 docente já utilizou vídeos com legendas para construir textos a partir das músicas, interpretando o texto e transferindo a oralidade para a escrita. No entanto, cabe destacar que essa dinâmica não é tão fácil de ser aplicada, pois requer o uso recursos de multimídia (computadores, televisões, projetores, caixas de som, celulares etc.), que pode ser uma limitação das escolas. Entretanto, neste caso, essa dinâmica pode ser adaptada usando a metodologia ativa chamada sala de aula invertida, buscando observar se os alunos têm alguns desses recursos em casa para terem o contato prévio com os vídeos e/ou músicas e posteriormente concluindo a atividade em sala. Esse resultado reforça que antes de aplicar uma dinâmica em sala é essencial considerar o entorno da escola e a realidade dos alunos.

Ainda sobre o uso de estratégias de gamificação que se referem a execução de atividades/dinâmicas específicas envolvendo músicas e/ou vídeos, foi reportada por uma docente a utilização de uma dinâmica chamada de “*Roda musical*” para abordar a compreensão em leitura. Segundo essa docente, na referida dinâmica,

os alunos foram organizados em grupos e ganhavam pontos/recompensas quando escreviam a sua música favorita, contribuindo assim para a compreensão da importância dos conceitos de leitura e escrita, e do trabalho em equipe.

Uma outra atividade descrita foi a utilização das “rodas de conversa” para trabalhar novos conteúdos, utilizando músicas para ajudar na fixação. Como exemplo, a docente reportou que trabalhou com os sons das letras, onde apresentou para a turma cada letra do alfabeto, focando no nome e no som que cada letra tem e apresentou uma música chamada "*sons das letras*" que tinha como objetivo ajudar na aprendizagem e dar continuidade na alfabetização dos alunos. Ademais, uma dinâmica nomeada como *Listening* (a ação de escutar) também foram descritas pelos professores com música e vídeo para abordar a compreensão em leitura. Nessa dinâmica, os alunos foram organizados em grupos e ganharam pontos/recompensas quando acertavam as partes que estavam faltando na música. Essa abordagem pode ser facilmente aplicada podendo pedir aos alunos para escreverem as partes da música e usando os elementos da gamificação de forma significativa para as crianças.

Após essa análise, identificou-se que apesar de não terem um consenso claro sobre estratégias de gamificação, alguns docentes que mesmo de maneira sutil, já adotaram em sua prática diferentes tipos de estratégias na tentativa de auxiliar a aprendizagem dos alunos de um modo mais interativo e engajador.

5.4 Vantagens e Dificuldades no uso de Estratégias de Gamificação

O gráfico da Figura 5 apresenta as vantagens e dificuldades em utilizar estratégias de gamificação na disciplina de língua portuguesa no 1º ano do EF I, segundo as percepções dos docentes participantes do estudo que indicaram já ter utilizado estratégias de gamificação.

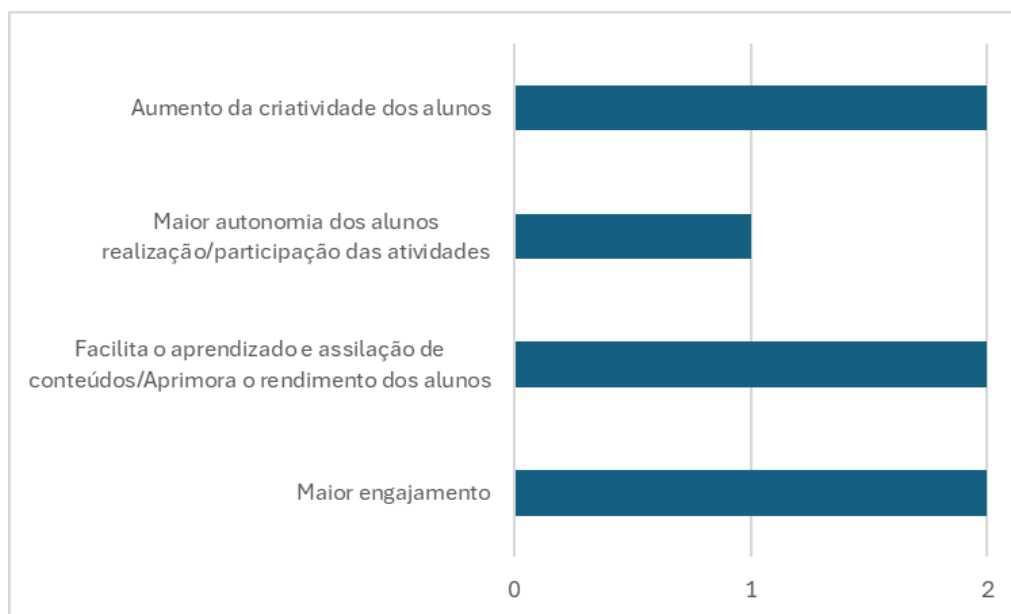


Figura 5. Vantagens da gamificação segundo as percepções dos respondentes.

Cabe destacar que devido a um erro de configuração no questionário, essa seção de perguntas não ficou disponível para os primeiros respondentes da pesquisa, impactando no baixo número de respostas sobre esse assunto. Além disso, alguns participantes deixaram as questões dessa seção em branco, pois as mesmas não eram obrigatórias.

Baseando-se nas respostas dos participantes que responderam essa seção do questionário, observou-se que o uso de estratégias de gamificação: proporcionou um maior engajamento dos alunos sobre os conteúdos e atividades propostas (2 indicações); aumentou a criatividade dos alunos na realização das atividades (2 indicações); facilitou o aprendizado e assimilação de conteúdo pelos alunos, bem como aprimorou o rendimento dos mesmos (2 indicações); e proporcionou uma maior autonomia dos alunos na realização/participação das tarefas. Esses resultados corroboram com evidências providas em outros estudos, por exemplo, os resultados do trabalho de Souza (2024). Nessa pesquisa, a autora relatou que o uso de estratégias de gamificação auxilia a mudança em como os educandos dialogam com os conteúdos. Além disso, a autora reporta que notou um potencial em relação ao uso de estratégias gamificação, sendo essas estratégias capazes de motivar os alunos e envolvê-los de forma ativa, proporcionando-os uma aprendizagem significativa. (SOUZA, 2024). Na prática escolar é notório como os alunos ficam mais interessados com os elementos dos jogos, os desafios e a

possibilidade de aprender de uma maneira divertida, é perceptível o maior engajamento dos alunos.

Em relação aos desafios enfrentados ao utilizar estratégias de gamificação na disciplina de língua portuguesa no 1º ano do EF I, os respondentes dessa seção indicaram as opções ilustradas no gráfico da Figura 6.

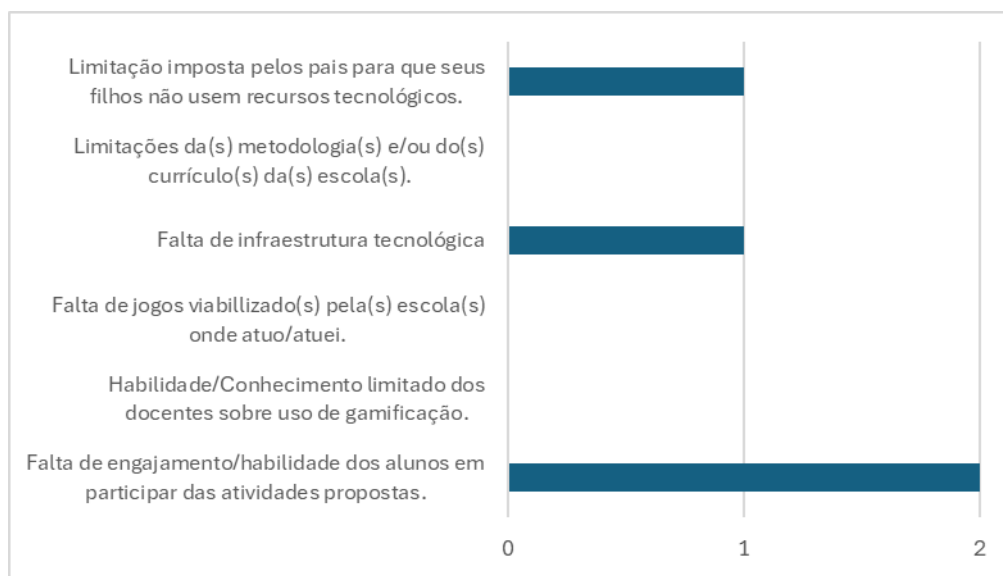


Figura 6. Dificuldades no uso de estratégias de gamificação, segundo as percepções dos respondentes.

Dentre os desafios apontados por alguns professores, destacam-se: a falta de engajamento/habilidade dos alunos em participar das atividades propostas (2 votos); a falta de infraestrutura tecnológica, tais como computador, internet, tablet, tvs etc. (1 indicação); a limitação imposta pelos pais para que seus filhos não usem recursos tecnológicos em sala de aula. Esses também corroboram com outros trabalhos que apontam aspectos limitantes do uso de estratégias de gamificação em sala de aula.

Observou-se que nenhum dos respondentes associou a dificuldade em utilizar estratégias de gamificação com: a sua habilidade e/ou conhecimento; as limitações das metodologias e/ou dos currículos escolares adotadas; a falta de jogos viabilizados pelas escolas em que atuam. No entanto, cabe destacar que esses também são fatores apontados na literatura acadêmica como aspectos limitantes do uso de estratégias de gamificação. Mas, considera-se que a experiência e realidade dos docentes podem ter influenciado nos resultados obtidos sobre esse quesito.

Considera-se que o erro de configuração do questionário nessa seção pode ter impactado na coleta de dados acurados sobre as vantagens e desafios em utilizar estratégias de gamificação na disciplina de língua portuguesa no 1º ano do EF I.

5.5 Percepção da Necessidade de Uso de Estratégias de Gamificação e Aspectos Limitantes

Observou-se que 8 docentes indicaram que nunca utilizaram estratégias de gamificação em suas aulas para abordar tópicos da disciplina de língua portuguesa no 1º ano do EF I, mas que percebem a necessidade de utilização dessas estratégias. Portanto, através do questionário, solicitou-se a esse grupo de docentes para informar para quais propósitos os mesmos percebem a necessidade do uso de estratégias de gamificação. Para isso, adotou-se o mesmo procedimento aplicado aos docentes que indicaram ter utilizado estratégias, de gamificação, na qual o questionário elencou uma lista com os mesmos objetos de conhecimento mencionados na Seção 5.3.

O gráfico da Figura 7 sintetiza as respostas dos docentes que responderam essa seção do questionário. Analisando o gráfico da Figura 7, é possível identificar que esse grupo de docentes percebe a necessidade do uso de estratégias de gamificação para abordar, principalmente, os seguintes objetos de conhecimento de língua portuguesa: *compreensão em leitura e produção textual* – sendo esses objetos indicador por 7 docentes; *correspondência de fonema-grafema, construção do sistema alfabético e da ortografia, segmentação de palavras/classificação das palavras, forma de composição do texto e decodificação/fluência de leitura* – sendo cada um desses objetos indicado por 6 docentes.

Ademais, observa-se que apesar desse grupo de docentes ainda não ter usado estratégias de gamificação em sua prática pedagógica, esses percebem a necessidade do uso da gamificação para abordar diferentes objetos de conhecimento de língua portuguesa no 1º ano do EF I. Conforme mostrado no gráfico da Figura 7, todos os objetos de conhecimento foram indicados por pelo menos 4 docentes.

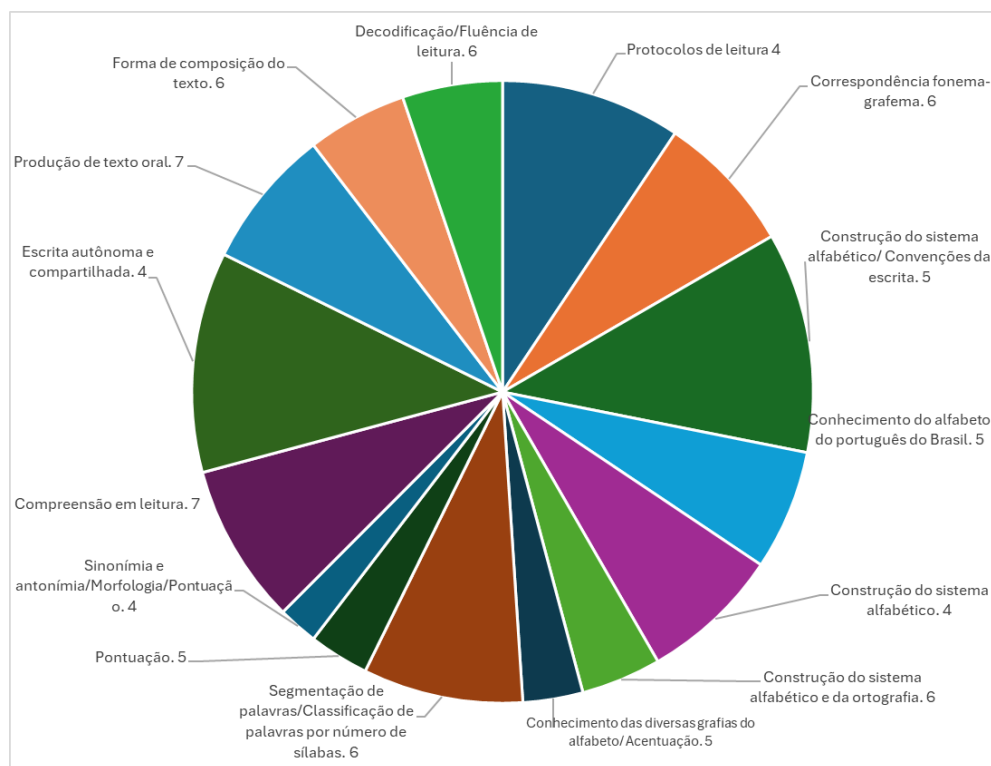


Figura 7. Objetos de conhecimento da disciplina de língua portuguesa do 1º ano do Ensino Fundamental I que poderiam ser abordados com uso de estratégias de gamificação, segundo percepções de um grupo de participantes do estudo.

Esse grupo de docentes também foi solicitado para apontar quais as vantagens que eles consideram que teriam em sala de aula se utilizassem estratégias de gamificação para abordar objetos de conhecimento da disciplina de língua portuguesa do 1º ano do Ensino Fundamental I.

Conforme ilustrado no gráfico da Figura 8, observa-se que a maioria desse grupo de docentes (8) consideram que a utilização de estratégias de gamificação poderá facilitar o aprendizado e assimilação de conteúdo, bem como aprimorará o rendimento dos alunos. Além disso, 6 docentes indicaram que uso de gamificação poderá contribuir com um maior engajamento dos alunos; e 5 consideram que ao adotar estratégias de gamificação, os alunos terão mais autonomia na realização e/ou participação de atividades. Baseado na experiência da autora desta pesquisa, considera-se que a aplicação da gamificação, principalmente em conteúdos onde não se tem o interesse dos alunos, pode engajar os alunos quando elementos dos jogos são considerados nas atividades. Nestes cenários, os alunos apresentam um maior interesse, e o que parecia ser desinteressante para eles passa a ser aceito com um maior entusiasmo.

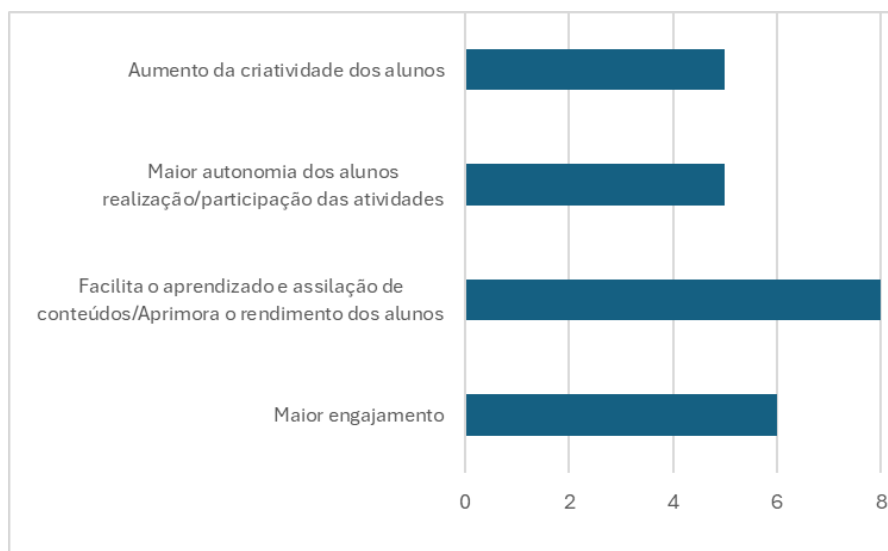


Figura 8. Vantagens vislumbradas por um grupo de respondentes em relação ao uso de estratégias de gamificação.

Conforme sintetizado no gráfico da Figura 9, esse grupo de docentes também indicou os aspectos limitantes que têm contribuído para que eles não adotem estratégias de gamificação em sala de aula na disciplina de língua portuguesa no 1º ano do EFI.

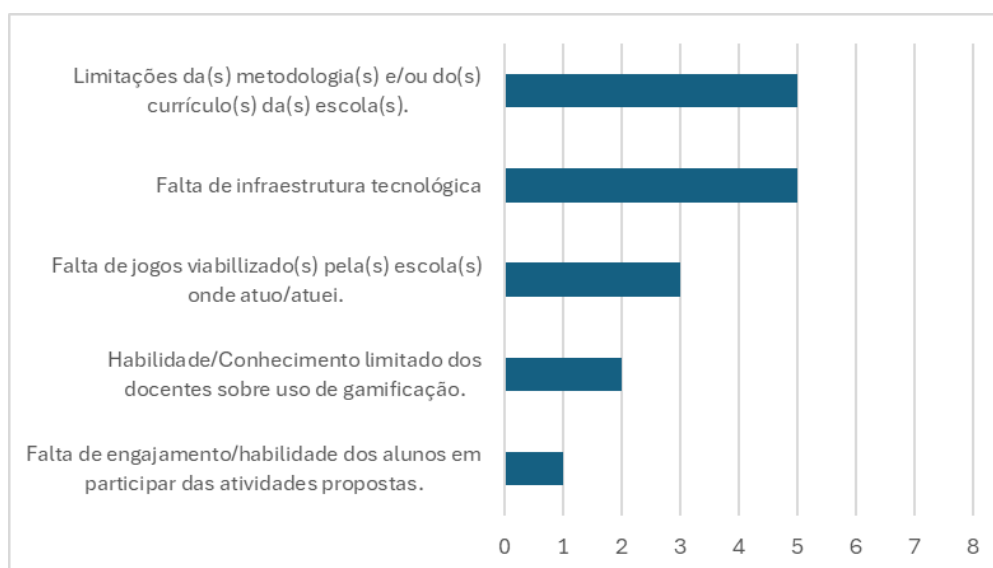


Figura 9. Aspectos limitantes apontados por um grupo de respondentes que contribuem para a não utilização de estratégias de gamificação.

Observa-se que as respostas indicadas pelos docentes são consideravelmente diferentes daquelas apresentadas no gráfico da Figura 5, nas quais referem-se às dificuldades no uso de estratégias de gamificação na disciplina

de língua portuguesa no 1º ano do EF I, segundo as percepções de docentes que já adotaram alguma estratégia gamificada. Conforme ilustrado no gráfico da Figura 9, a maioria dos docentes desse grupo de respondentes apontou que o não uso de estratégias de gamificação está associada às limitações das metodologias e dos currículos das escolas onde atuam/atuaram, bem como a falta de infraestrutura tecnológica – sendo cada um desses fatores apontados por 5 docentes.

Novamente, considerando a experiência da autora dessa pesquisa como docente, destaca-se que as limitações dos currículos das escolas é algo frequente na realidade escolar. De modo geral, os docentes ficam preocupados em abordar todos os conteúdos previstos no currículo, na qual no contexto do 1º ano do EF I essa preocupação refere-se à necessidade de os alunos estarem lendo no final do ano.

Em relação a falta de infraestrutura tecnológica na escola, esse resultado corrobora com evidências de outros estudos que também aponta esse como um aspecto limitante para utilização de estratégias de gamificação. Neste caso, se faz necessário que as escolas disponham de uma infraestrutura tecnológica que empodere seus docentes a buscarem práticas docentes disruptivas. Por outro lado, conforme abordado por Souza (2024), o uso da gamificação na educação não pode ser limitada apenas a utilização das tecnologias digitais. A gamificação pode ser realizada de outras maneiras, por exemplo, de forma analógica usando jogos, dinâmicas em grupos e simulações.

5.6 Comentários Adicionais Coletados

Ao final do questionário, foi proposto aos participantes que descrevessem suas sugestões, dúvidas ou até mesmo críticas sobre a utilização de estratégias de gamificação no 1º ano do Ensino Fundamental I na disciplina de língua portuguesa. O Quadro 2, apresenta os comentários dos docentes que responderam essa seção.

Quadro 2. Comentários gerais dos participantes.

Descreva aqui sua sugestão, dúvidas ou críticas sobre a utilização da gamificação no 1º ano do Ensino Fundamental I na disciplina de língua portuguesa.	
PARTICIPANTES	RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES
Participante A	Utilizar diferentes abordagens na alfabetização facilita a compreensão do aluno e desperta o seu interesse.
Participante B	Acredito que as escolas deveriam oferecer aparelhos adequados para utilizar a gamificação
Participante C	Trabalhar com a Gamificação além de enriquecedor é bastante gratificante, pois os alunos se tornam parte "viva" e ativa da aula, tornando dessa forma, a aula mais agradável e estimulante para ambas as partes.
Participante D	Só tenho a dizer que seu uso, veio para facilitar ainda mais conhecimento para os alunos.
Participante E	Uso de jogos na educação é uma ferramenta muito útil para a compreensão de conteúdos, nesse caso, no campo da linguagem é válido pois torna o ensino mais lúdico e percebo que as crianças aprendem mais.
Participante F	Acredito que os jogos devem ir além de ensinar algo. Deve permitir as crianças criarem e descobrirem as respostas.
Participante G	Utilizo gamificação no 5º ano também com adolescentes que não conseguiram se alfabetizar na idade desejada.
Participante H	Com o uso da gamificação é possível aproveitar elementos como a criação de competições, a conquista de níveis ou pontos, a resolução de desafios e a atribuição de recompensas.
Participante I	As escolas deveriam investir mais nessa utilização, visto que a tecnologia faz parte de nossa rotina

Os comentários dos participantes foram codificados, ocultando dados pessoais a fim de garantir o anonimato dos mesmos. De modo geral, os comentários dos participantes A,C,D,E,F, G e H, referem-se as experiências positivas sobre o uso de estratégias de gamificação em sua prática docente. Já os Participantes B e I fazem uma crítica, ressaltando a necessidade de as escolas investirem esforços para possibilitar o uso de estratégias gamificadas em sala de aula.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi investigar o uso de estratégias de gamificação ou as necessidades do uso dessas estratégias na disciplina de língua portuguesa do 1º ano do Ensino Fundamental I (EFI).

A pesquisa baseou-se principalmente nas percepções e experiências de professores que atuam e/ou já na disciplina de língua portuguesa no 1º ano do EF I. As percepções dos docentes foram coletadas a partir de um questionário disponibilizado no formato de um *survey*, que coletou um total de 22 respostas válidas. Os professores participantes do estudo possuem diferentes características, estando essas relacionados a: experiência profissional, faixa etária, natureza das escolas que atuam (público ou privado), localidades etc. As diferentes características dos participantes reforçam que essa pesquisa abrangeu diferentes perspectivas.

As questões de pesquisa elencadas no início desse trabalho são respondidas no decorrer da seção dos resultados. Esse estudo oferece contribuições significativas tanto para docentes quanto para a literatura acadêmica.

No que diz respeito aos docentes, os resultados obtidos proporcionam um *feedback* detalhado sobre o uso de estratégias de gamificação na disciplina de língua portuguesa do 1º ano do EF I, destacando: (i) quais objetos de conhecimento têm sido abordados por docentes com auxílio de estratégias de gamificação; (ii) quais tipos de estratégias gamificadas têm sido adotadas por esses professores (jogo de cartas; jogos digitais, dinâmicas específicas etc.); (iii) informações detalhadas com nomes das estratégias reportadas pelos participantes do estudo, bem como exemplos de como aplicá-los na prática docente; (iv) vantagens e desafios na aplicabilidade de estratégias de gamificação. Essas informações podem ser utilizadas por docente dessa área, a fim de ajudá-los em estratégias eles podem adaptar e adotar para sua prática em sala de aula. Além disso, os aspectos limitantes identificados podem ajudá-los a prever possíveis questões pedagógicas e/ou técnicas que precisaram ser tratadas antes de adotarem estratégias de gamificação.

Com relações às contribuições para a academia, os resultados deste estudo podem orientar futuras pesquisas, pois, as evidências coletadas contribuem para a construção e evolução de corpo de conhecimento sobre o uso de estratégias de

gamificação na disciplina de língua portuguesa do 1º ano do Ensino Fundamental I (EFI). Por exemplo, um desdobramento desse trabalho pode ser a elaboração de um catálogo sobre a aplicabilidade de estratégias de gamificação na disciplina de língua portuguesa para as séries iniciais da Educação Fundamental I.

A pesquisa apresenta algumas limitações que devem ser consideradas, tais como: questões relacionadas ao instrumento de pesquisa utilizado e a interpretação de seus resultados.

A limitação relacionada ao instrumento de pesquisa refere-se a não coleta adequada de informações relacionadas as vantagens e desafios do uso de estratégias de gamificação no contexto investigado. Conforme descrito na Seção 5.4, um erro de configuração do questionário ocasionou a não captura dessas informações que deveriam ser respondidas por todos os participantes que informaram já ter utilizados estratégias de gamificação. Portanto, considera-se que, apesar dos dados coletados sobre esses quesitos serem realísticos do ponto de vista qualitativo, do ponto de vista quantitativo, os mesmos são incipientes. No entanto, ressalta que o questionário foi ajustado para tratar essa falha.

Com relação a interpretação dos resultados, o tamanho da amostra de respondentes foi relativamente reduzido, o que pode limitar a generalização dos resultados para uma população mais ampla. A amostra restrita pode não refletir com precisão as percepções e experiência dos muitos professores de língua portuguesa que atuam no 1º ano do EF I, impactando na abrangência das conclusões tiradas. Portanto, como trabalhos futuros pretendemos investir esforços na divulgação da reaplicação da coleta de dados.

Por fim, considera-se que foi possível alcançar o objetivo proposto da pesquisa, evidenciando estratégias de gamificação que têm sido adotadas por docentes de língua portuguesa no 1º ano do EF I, bem como apontando as vantagens e desafios reportados pelos participantes do estudo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES JUNIOR, Osmar dos Reis et al. Os desafios do ensino inovador: a percepção de alunos de Farmácia em relação às metodologias ativas de aprendizagem. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 11, n. 2, p. 01-21, e32950, jul./dez. 2021. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2021.v11.32950>.

ARAÚJO, EVF de; VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Tics e interdisciplinaridade: contribuições para práticas educacionais. **Tecnologia, sociedade e educação na era digital. Duque de Caxias: Unigranrio**, p. 218-239, 2016.

BRASIL, Lei nº 9394/96—Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 de julho de 2022.

_____. Lei nº 11,274 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 30 de julho de 2022.

_____. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acessado em: 08 de setembro de 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011_10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 de janeiro de 2024.

_____. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 de julho de 2022.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series> Acesso em: 07/03/2024

CARNEIRO, R. P. Reflexões acerca do processo ensino aprendizagem na perspectiva freireana e biocêntrica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 9, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/145>. Acesso em: 22 mar. 2024.

CARVALHO, Maíra Saporetti. Gamificação no ensino fundamental: uma revisão da literatura acadêmica. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufff.br/jspui/handle/ufff/8854>. Acessado em: 04/04/2024

BOROCHOVICIUS, Eli; TASSONI, ELVIRA CRISTINA. Aprendizagem baseada em problemas: uma experiência no ensino fundamental. **Educação em Revista**, v. 37,

p. e20706, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469820706>. Acessado em: 29/03/2024

BUSARELLO, R. I. **Gamificação: princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. 126p.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. Plano. Pesquisa de Métodos Mistos-: Série Métodos de Pesquisa. Penso Editora, 2015.

DE ALMEIDA, Leonardo Rocha; FUCK, Rafael Schilling; DA SILVA, Patrícia Grasel. Estratégias de gamificação no processo de alfabetização: experiência em uma escola da rede pública. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 6, n. 1, 2017. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/597>. Acessado em: 14/06/2024.

DE CARVALHO, Elaine de Farias Giffoni et al. As tecnologias educacionais digitais e as metodologias ativas para o ensino de matemática. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 3153-3169, 2021.

ESQUIVEL, Hugo Carlos da Rosa et al. **Gamificação no ensino da matemática: uma experiência no ensino fundamental**. 2017. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/15599>. Acessado em: 30/03/2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49^o ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FARIA, Alexandre Ferreira de. **Gamificação na educação**. 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/3441>. Acessado em: 31/03/2024

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; PLUYE, Pierre; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação. InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação, v. 8, n. 2, p. 4-24, 2017.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 7a. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2022.

GOMES, A. C. DO N. Proposta de ensino de semântica: Montessori como metodologia ativa. pantheon.ufrj.br, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11422/16607>. Acesso em: 22 de março de 2024.

GÔNGORA Francisco Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

GÜNTHER, Hartmut. **Como elaborar um questionário**. Série: Planejamento de pesquisa nas ciências sociais, v. 1, p. 1-15, 2003.

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE; A. J. Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. Educational Researcher, vol.33, 2004, pp.14-26, 2004. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X033007014>. Acesso em: 07 de março de 2024.

KÖECHE, José Carlos. Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 34ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

KRAMER, Sonia. ALFABETIZAÇÃO: DILEMAS DA PRÁTICA. Revista Brasileira de Alfabetização, [S. l.], v. 1, n. 9, 2020. DOI: 10.47249/rba.2019.v1.340. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/340>. Acesso em: 4 ago. 2024.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, MEDA. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2ª edição. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses. Elsevier, Rio de Janeiro, ed. 5, p. 31-52, 2011.

FARDO, M. L. **A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

MACHADO, Alex Pereira; ROSTAS, Guilherme Ribeiro; CABREIRA, Tauã Milech. **Gamificação na Educação Básica: Uma Revisão Sistemática do Cenário Nacional.** In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (SBIE), 34, 2023, Passo Fundo/RS. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2023. p. 738-751. Disponível em: <https://doi.org/10.5753/sbie.2023.234744> Acessado em: 25 de maio de 2024.

MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O.; BATISTA, M. C. Metodologia da Pesquisa em Educação e Ensino de Ciências. 2ª edição. Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. Almedina Brasil, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de Metodologia Científica. (Ed. atualizada). São Paulo: Atlas, 2021.

MIRANDAD, A. L. F; PONTES, J. S; SANTOS, V. L; SILVA, L. T. G. Gamificação como estratégia didática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Relato de experiência da aplicação da atividade gamificada RPG Educativo. VII CONEDU - Conedu em Casa, 2022.

MATHIYAZHAGAN, T.; NANDAN, Deeki. Survey research method. Media Mimansa, v. 4, n. 1, p. 34-45, 2010.

MEDINA, B. et al.. **Gamification, Inc.: como reinventar empresas a partir de Jogos.** Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

MINEIRO, Márcia. Pesquisa de survey e amostragem: aportes teóricos elementares. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v. 1, n. 2, p. 284-306, 2020.

MOTA, A. R.; WERNER DA ROSA, C. T. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 261-276, 2018. DOI: 10.5335/rep.v25i2.8161. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8161>. Acesso em: 22 mar. 2024.

NAVARRO, Gabrielle. Gamificação: a transformação do conceito do termo jogo no contexto da pós-modernidade. Biblioteca Latino-Americana de Cultura e Comunicação, v. 1, n. 1, p. 1-26, 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/125459/mod_resource/content/1/gamificacao.pdf. Acessado em: 30/03/2024

OLIVEIRA, Jádía Elane et al. GAMIFICAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar** - ISSN 2675-6218, [S. l.], v. 5, n. 3, p. e535001, 2024. DOI: 10.47820/recima21.v5i3.5001. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/5001>. Acesso em: 14 jun. 2024.

PAIVA, M. R.; et al. METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: REVISÃO INTEGRATIVA. **SANARE - Revista de Políticas Públicas**, [S. l.], v. 15, n. 2, 2017. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>. Acesso em: 30/03/2024.

PEREIRA, Renata De Lima et al.. **Crítica a metodologia tradicional expositiva**. Anais I CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/7041>>. Acesso em: 21/03/2024.

RODRIGUES, M. de O. GAMIFICAÇÃO DE CONTEÚDOS E JOGOS DIGITAIS PARA O ENSINO E APRENDIZADO DA LÍNGUA PORTUGUESA E DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **Revista Multidisciplinar de Educação e Meio Ambiente**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 1–10, 2024. DOI: 10.51189/integrar/rema/4205. Disponível em: <https://www.editoraintegrar.com.br/publish/index.php/rema/article/view/4205>. Acesso em: 23 maio. 2024.

RODRIGUES, Leudes; MOURA, Lucilene; TESTA, Edimárcio. O tradicional e o moderno quanto a didática no ensino superior. **Revista Científica do ITPAC**, v. 4, n. 3, p. 1-9, 2011.

RODRIGUES, Polyana Marques Lima; LIMA, Willams dos Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Saberes docentes em ação**, v. 3, n. 1, p. 28-47, 2017. Disponível em: <https://maceio.al.gov.br/uploads/documentos/3-A-IMPORTANCIA-DA-FORMACAO-CONTINUADA-DE-PROFESSORES-DA-EDUCACAO-BASICA-A-ARTE-DE-ENSINAR-E-O-FAZER-COTIDIANO-ID.pdf>. Acesso em: 08 de setembro 2024.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. **Regras do jogo: fundamentos do design de jogos - volume 1**. São Paulo, Brasil: Blücher, 2012.

SCHONS, Juliana Cristina Schmidt; STRAUB, Sandra Luzia Wrobel. Gamificação no ensino fundamental: metodologia ativa na perspectiva da educação inclusiva e da valorização das potencialidades de todos os estudantes. **Eventos Pedagógicos**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 424–442, 2023. DOI: 10.30681/rebs.v14i2.10580. Disponível em:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/10580>. Acesso em: 22 mar. 2024.

SILVA, A. R. L. da; SARTORI, V.; CATAPAN, A. H. **Gamificação: uma proposta de engajamento gamificação: na educação corporativa**. Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.300p.

SILVA, Ana Cláudia Da et al.. **A gamificação no processo de alfabetização**. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58376> Acesso em: 25/05/2024.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. Porto Alegre, 2004.

SOUZA JUNIOR, João Bosco Ferreira de. A gamificação no ensino de Química em escolas públicas no município de Humaitá-AM. 2024. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/10183>. Acessado em: 08 de setembro de 2024.